

Kosinar, Julia; Laros, Anna

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg

van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 255-268. - (Schriften der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft (DGfE))*



Quellenangabe/ Reference:

Kosinar, Julia; Laros, Anna: Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg - In: van Ackeren, Isabell [Hrsg.]; Bremer, Helmut [Hrsg.]; Kessl, Fabian [Hrsg.]; Koller, Hans Christoph [Hrsg.]; Pfaff, Nicole [Hrsg.]; Rotter, Caroline [Hrsg.]; Klein, Dominique [Hrsg.]; Salaschek, Ulrich [Hrsg.]: *Bewegungen. Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft. Opladen; Berlin; Toronto : Verlag Barbara Budrich 2020, S. 255-268* - URN: urn:nbn:de:0111-pedocs-192464 - DOI: 10.25656/01:19246

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-pedocs-192464>

<https://doi.org/10.25656/01:19246>

in Kooperation mit / in cooperation with:



<https://www.budrich.de>

Nutzungsbedingungen

Dieses Dokument steht unter folgender Creative Commons-Lizenz: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.de> - Sie dürfen das Werk bzw. den Inhalt vervielfältigen, verbreiten und öffentlich zugänglich machen sowie Abwandlungen und Bearbeitungen des Werkes bzw. Inhaltes anfertigen, solange sie den Namen des Autors/Rechteinhabers in der von ihm festgelegten Weise nennen und die daraufhin neu entstandenen Werke bzw. Inhalte nur unter Verwendung von Lizenzbedingungen weitergeben, die mit denen dieses Lizenzvertrags identisch, vergleichbar oder kompatibel sind. Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

This document is published under following Creative Commons-Licence: <http://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/deed.en> - You may copy, distribute and transmit, adapt or exhibit the work or its contents in public and alter, transform, or change this work as long as you attribute the work in the manner specified by the author or licensor. New resulting works or contents must be distributed pursuant to this license or an identical or comparable license.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.



Kontakt / Contact:

peDOCS

DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation

Informationszentrum (IZ) Bildung

E-Mail: pedocs@dipf.de

Internet: www.pedocs.de

Mitglied der

Leibniz
Leibniz-Gemeinschaft

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren, Helmut Bremer, Fabian Kessl,
Hans Christoph Koller, Nicolle Pfaff, Caroline Rotter,
Dominique Klein, Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Schriften der
Deutschen Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

DGfE Deutsche Gesellschaft
für Erziehungswissenschaft

Isabell van Ackeren
Helmut Bremer
Fabian Kessl
Hans Christoph Koller
Nicolle Pfaff
Caroline Rotter
Dominique Klein
Ulrich Salaschek (Hrsg.)

Bewegungen

Beiträge zum 26. Kongress der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft

Verlag Barbara Budrich
Opladen • Berlin • Toronto 2020

Bibliografische Information der Deutschen Nationalbibliothek
Die Deutsche Nationalbibliothek verzeichnet diese Publikation in der Deutschen Nationalbibliografie;
detaillierte bibliografische Daten sind im Internet über
<http://dnb.d-nb.de> abrufbar.

© 2020 Dieses Werk ist bei der Verlag Barbara Budrich GmbH erschienen und steht unter der
Creative Commons Lizenz Attribution-ShareAlike 4.0 International (CC BY-SA 4.0):

<https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>.

Diese Lizenz erlaubt die Verbreitung, Speicherung, Vervielfältigung und Bearbeitung bei
Verwendung der gleichen CC-BY-SA 4.0-Lizenz und unter Angabe der UrheberInnen, Rechte,
Änderungen und verwendeten Lizenz.

www.budrich.de



Dieses Buch steht im Open-Access-Bereich der Verlagsseite zum kostenlosen Download bereit
(<https://doi.org/10.3224/84742385>).

Eine kostenpflichtige Druckversion (Print on Demand) kann über den Verlag bezogen werden. Die
Seitenzahlen in der Druck- und Onlineversion sind identisch.

ISBN 978-3-8474-2385-0 (Paperback)

eISBN 978-3-8474-1553-4 (PDF)

DOI 10.3224/84742385

Druck: paper & tinta, Warschau

Printed in Europe auf säurefreiem und alterungsbeständigem Papier

Umschlaggestaltung: Bettina Lehfeldt, Kleinmachnow – www.lehfeldtgraphic.de

Redaktion und Satz: Fabian Auer, Wuppertal

Typographisches Lektorat: Anja Borkam, Jena – kontakt@lektorat-borkam.de

Inhalt

Hans-Christoph Koller

Vorwort 11

*Fabian Kessl, Nicolle Pfaff, Isabell van Ackeren, Helmut Bremer,
Hans-Christoph Koller, Carolin Rotter, Dominique Klein, Ulrich Salaschek*

Einleitung 13

Käte Meyer-Drawe

Bewegungen: Viele Gemeinsamkeiten und noch mehr Unterschiede 17

Teil I Denkbewegungen

[Koordination: Fabian Kessl]

Christiane Thompson

„Science, not silence“. Die Öffentlichkeit der Universität an ihren Grenzen 33

Barbara Rendtorff, Eva Breitenbach

Frauenbewegungen, Bildung und Erziehung – Erträge und Problematiken 45

Britta Behm, Anne Rohstock

Loyalität. Zur verdeckten Regulierung von Denk-Bewegungen in wissenschaftlichen
Feldern. Eine Sondierung am Beispiel der Geschichte westdeutscher Bildungsforscher 51

Fabian Kessl

Bewegungen an den Grenzen des Disziplinären: das Beispiel von Sozialpädagogik
und Sozialer Arbeit..... 71

*Susann Fegter, Karen Geipel, Anna Hontschik, Bettina Kleiner, Daniela Rothe,
Kim-Patrick Sabla, Maxine Saborowski*

Äußerungen von Sprecher*innen in einer Gruppendiskussion. Überlegungen
und Analysen aus unterschiedlichen diskurs- und subjektivierungstheoretischen
Perspektiven 83

Teil II Migrationsbewegungen

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Paul Mecheril

Gibt es ein transnationales Selbstbestimmungsrecht? Bewegungsethische
Erkundungen 101

Thomas Geier

Integration ohne Ende. Kritische Stichworte zum monothematischen Habitus der
Migrationsdebatte in Deutschland 119

Marcus Emmerich, Ulrike Hormel, Judith Jording, Mona Massumi

Migrationsgesellschaft im Wandel – Bildungssystem im Stillstand? 135

Patricia Stošić, Benjamin Rensch

„Ja, (...) wären Sie denn nicht bereit, den Lehrerberuf aufzugeben?“
Bildungsbiographische Positionierungen muslimischer Lehramtsstudentinnen im
Spannungsfeld von Pluralismuskurs und Diskriminierung 147

Arnd-Michael Nohl

Politische Erziehung. Ein blinder Fleck der Diskussion zur politischen Bildung 161

Teil III Gesellschaftliche Entwicklungen und pädagogisches Tun

[Koordination: Fabian Kessl]

*Johannes Bellmann, Dirk Braun, Martina Diedrich, Katharina Maag Merki,
Marcelo Parreira do Amaral, Kate Maleike*

„Wer steuert die Bildung – Wer steuert die Schule?“
Ein öffentliches Podiumsgespräch zur Eröffnung des 26. Kongresses der Deutschen
Gesellschaft für Erziehungswissenschaft 175

Anke Wischmann, Andrea Liesner

Neu zugewanderte Jugendliche zwischen engagierter pädagogischer Hilfe,
politischen Interessen und wirtschaftlichem Kalkül 195

Alisha M.B. Heinemann

Learning from below – Wissen in Bewegung. Zu den Möglichkeiten solidarischer
Bildungsarbeit durch den 'Funds of Knowledge-Approach' 207

Sebastian Wachs, Wilfried Schubarth, Ludwig Bilz

Hate Speech als Schulproblem? Erziehungswissenschaftliche Perspektiven auf
ein aktuelles Phänomen 223

Teil IV Professionalisierung in der Lehrer*innenbildung

[Koordination: Carolin Rotter]

Alexander Gröschner

Praxisbezogene Lerngelegenheiten am Beispiel lernwirksamer
Unterrichtskommunikation. „Bewegungen“ in der Aus-, Fort- und Weiterbildung
von Lehrpersonen 239

Julia Košinár, Anna Laros

Orientierungsrahmen im Wandel? Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium
und Berufseinstieg 255

<i>Matthias Proske, Petra Herzmann, Markus Hoffmann</i>	
Spielfilme über Lehrer/innen als Medium der kasuistischen Lehrerbildung	269
<i>Kristina Geiger, Petra Strehmel</i>	
Personalentwicklung in Kindertageseinrichtungen: Maßnahmen und Strategien von Trägern und Einrichtungen. Ergebnisse zweier empirischer Studien	283
<i>Christina Buschle, Tina Friederich</i>	
Weiterbildung als Motor für den Erhalt von Professionalität? Weiterbildungsmöglichkeiten für das Kita-Personal	297
<i>Nikolaus Meyer, Dieter Nittel, Julia Schütz</i>	
Was haben Erzieher*innen und Professor*innen gemeinsam? Komparative Perspektiven auf zwei stark kontrastierende pädagogische Berufsgruppen.....	309

Teil V Digitalisierung

[Koordination: Isabell van Ackeren]

<i>Manuela Pietraß</i>	
Bildung in Bewegung. Das neue Lernpotenzial digitaler Medien	325
<i>Mandy Schiefner-Rohs, Sandra Hofhues, Sandra Aßmann, Taiga Brahm</i>	
Studieren im digitalen Zeitalter. Methodologische Fragen und ein empirischer Zugriff...	337
<i>Birgit Eickelmann, Kerstin Drossel</i>	
Lehrer*innenbildung und Digitalisierung – Konzepte und Entwicklungsperspektiven	349
<i>Matthias Rohs, Manuela Pietraß, Bernhard Schmidt-Hertha</i>	
Weiterbildung und Digitalisierung. Einstellungen, Herausforderungen und Potenziale ...	363
<i>Rudolf Kammerl, Jane Müller, Claudia Lampert, Marcel Rechlitz, Katrin Potzel</i>	
Kommunikative Figurationen – ein theoretisches Konzept zur Beschreibung von Sozialisationsprozessen und deren Wandel in mediatisierten Gesellschaften?.....	377

Teil VI Steuerung

[Koordination: Dominique Klein]

<i>Michael Schemmann</i>	
„Und sie bewegt sich doch“ – Neue Steuerung und Governance in der öffentlichen Weiterbildung.	391
<i>Katharina Maag Merki</i>	
Das Educational Governance-System im Dienste der Schulentwicklung. Oder: Wie kann Steuerung die Weiterentwicklung von Schulen unterstützen?.....	405

Sigrid Hartong, Annina Förschler

Dateninfrastrukturen als zunehmend machtvolle Komponente von Educational Governance. Eine Studie zur Implementierung und Transformation staatlicher Bildungsmonitoringsysteme in Deutschland und den USA 419

Tobias Feldhoff, Sabine Reh, Eckhard Klieme, Monika Mattes, Sebastian Wurster, Brigitte Steinert, Julia Dohrmann, Christine Schmid

Schulkulturen im Wandel – Potentiale und erste Erkenntnisse zur Untersuchung von Schulkulturen im Wandel..... 433

Felix Berth, Mariana Grgic

Wie kam die Bildung in die Krippe? Frühe Kindertagesbetreuung im Spiegel von Wissenschaften, Recht und individuellen Einstellungen in Westdeutschland seit den 1960er-Jahren 447

Teil VII Körper – Leib – Bewegung

[Koordination: Fabian Kessl & Ulrich Salaschek]

André Gogoll, Erin Gerlach

Bewegung, Sport und Lernen – zwischen pädagogischem Wunsch und empirischer Wirklichkeit..... 463

Maike Groen, Hannah Jäkel, Angela Tillmann, Ivo Züchner

E-Sport – Ambivalenzen und Herausforderungen eines globalen, jugendkulturellen Phänomens..... 477

Nino Ferrin, Benjamin Klages

Zur Kultivierung utopischer Bewegungen. Markierungen des Nicht-Verfügbaren in der Academia..... 491

Juliane Noack Napoles

Identität als Stillstand. Ein metaphernanalytischer Blick auf eine Nicht-Bewegung..... 505

Teil VIII Diversity / Inklusion

[Koordination: Nicolle Pfaff]

Barbara Asbrand, Julia Gasterstädt, Anja Hackbarth, Matthias Martens

Was bewegt Inklusion? Theoretische und empirische Analysen zu Spannungsverhältnissen einer inklusiven Schule..... 517

Nina Thieme

Zur Charakteristik der Gesellschaft, an der im Zuge von Inklusion Teilhabe ermöglicht werden soll. Vergewisserungen und Reflexionen zu möglichen Implikationen..... 529

<i>Bernhard Rauh, Yvonne Brandl, Michael Wininger, David Zimmermann</i> Inklusionspädagogik – eine halbierte Bewegung? Psychoanalytische Perspektiven auf ein erziehungs-wissenschaftliches Paradigma	541
---	-----

<i>Christian Stöger</i> „Aber Österreich darf nicht zurückbleiben!“ Zur Wiener Hilfsschulentwicklung um 1900	555
--	-----

<i>Anke Karber, Gülsen Sevdiren, Kerstin Heberle, Anne Schröter, Janieta Bartz, Tatiana Zimenkova</i> Hochschuldidaktische Betrachtungen differenzreflexiver Lehrer*innenbildung.....	567
--	-----

<i>Tanja Sturm, Benjamin Wagener, Monika Wagner-Willi</i> Inklusion und Exklusion im Fachunterricht. Ambivalente Relationen in Schulformen der Sekundarstufe 1	581
--	-----

Teil IX Soziale - pädagogische Bewegungen

[Koordination: Helmut Bremer & Jana Trumann]

<i>Patrick Bühler</i> Böse Mütter im Summer of Love. Antipädagogik und Psychotherapie in den Siebziger-Jahren	599
---	-----

<i>Marcel Eulenbach, Thorsten Fuchs, Yagmur Mengilli, Andreas Walther, Christine Wiezorek</i> „Ich möchte Teil einer Jugendbewegung sein“? – Jugendkultur, Protest, Partizipation....	613
--	-----

<i>Sabrina Schenk, Britta Hoffarth, Ralf Mayer</i> Populismus, Protest – und politische Bildung. Soziale Bewegung(en) in Spannungsfeldern von Affektivität, Rationalität und Praktiken der Kritik im öffentlichen Raum.....	627
--	-----

<i>Aziz Choudry</i> Activist learning and knowledge production.....	641
--	-----

Autorinnen und Autoren.....	653
-----------------------------	-----

Orientierungsrahmen im Wandel?

Berufsbiographische Verläufe zwischen Studium und Berufseinstieg

1 Berufsbiographische und fallrekonstruktive Perspektiven auf die lehrberufliche Professionalisierung

Im aktuellen, auf die Lehrer*innenbildung ausgerichteten, bildungswissenschaftlichen Diskurs ist eine deutliche Hinwendung zum berufsbiographischen, an Prozessen orientierten Professionalisierungsparadigma zu erkennen. Damit einher gehen verschiedene Entwicklungen, wie z.B.

- eine Stärkung der rekonstruktiven, längsschnittlichen und/oder fallorientierten Forschung (z.B. Košinár/Leineweber/Schmid 2019, Hericks et al. 2018, Hinzke 2018, Leinhos/Kessler/Krüger 2018, Košinár 2014),
- eine Zunahme an praxistheoretischen Betrachtungen der Interaktion zwischen den an der Lehrer*innenbildung beteiligten Akteuren*innen (z.B. Leonhard/Lüthi/Betschart/Bühler, in Druck),
- in wachsendem Maße Forschungen zur Herausbildung des Lehrerhabitus (z.B. Kramer/Pallesen 2019, Helsper 2018, Bressler/Rotter 2018),

um nur einige zu nennen.

An diese Entwicklung schließen methodologische und methodische Überlegungen und Entscheidungen an. In den letzten Jahren hat die Dokumentarische Methode (Bohnsack 2014) einen großen Stellenwert im Rahmen bildungswissenschaftlicher Untersuchungen erhalten. Mit ihrem zentralen Analyseschritt der Typenbildung eröffnet sie die Möglichkeit der Interpretation konjunktiver Erfahrungsräume auf der „*interaktiven* (incl. gruppenspezifischen), der *organisationalen* und der *gesellschaftlichen* Ebene“ (Bohnsack/Hoffmann/Nentwig-Gesemann 2018: 16f., kursiv i.O.). In der Schul- und Bildungsforschung wird die Dokumentarische Methode sowohl für Querschnittuntersuchungen, für längsschnittliche Typologien (z.B. El-Mafaalani 2012, v. Rosenberg 2014) sowie für Mehrebenenanalysen (z.B.

Gibson/Helsper 2018) beigezogen. Welche Rolle dabei der Einzelfall bzw. die Fallanalyse spielt, wird unterschiedlich gehandhabt und befürwortet (Nohl 2013, Kramer 2013, Bohnsack et al. 2018).

In unseren eigenen Längsschnittstudien mit Referendaren*innen bzw. Studierenden und Berufseinsteigenden (Košinár 2014/2019, Košinár/Schmid/Diebold 2016) wird dem Einzelfall eine die Abstraktionsebene veranschaulichende, stellvertretende Bedeutung zugewiesen. Darüber hinaus erfordert die empirisch-analytische Betrachtung potenzieller Veränderungen von Orientierungen angehender Lehrpersonen – verstärkt durch den Anspruch konzeptueller Optimierungen – die Betrachtung von Kontextfaktoren und Prozessdynamiken in ihrer Individualspezifität, insb., da die *Krise* als Ausgangspunkt möglicher Wandlungen und Transformationen gesetzt wird (Combe/Gebhard 2007, Combe 2015). Diese gründet sich in zunächst nicht lösbaren Widerfahrungen und deren individueller Deutung und Bearbeitung. Sie lediglich im Modus des Typs zu betrachten, nähme dem Fall die ihm innewohnende Erklärungskraft für die Diversität von Bildungs- und Professionalisierungsprozessen. Die Typenbildung wiederum ermöglicht, Bewegungen über verschiedene Erhebungswellen hinweg zu betrachten, zu interpretieren und so Aussagen zu phasen- bzw. typenspezifischen Dynamiken und Verläufen beruflicher Entwicklung zu treffen (Košinár 2014/2019).

Mit der Beobachtung von Veränderungen und Wandlungen in Handlungsdimensionen ist noch kein Hinweis auf die – normativ gesprochen – professionalitätsbezogene Qualität gegeben. Auch dort greifen wir auf den Einzelfall zurück, um fallspezifische Aushandlungen mit individuell bedeutsamen lehrberuflichen Themen und Entwicklungsaufgaben (Keller-Schneider/Hericks 2011) zu rekonstruieren. Hierfür legen wir das Modell der Anforderungsbearbeitung und Lösung einer Krise (Košinár 2014/2019, vgl. Abb. 1) an, welches sowohl die thematische Ebene (die krisengenerierende Anforderung), die Prozessebene (deren Deutung und Bearbeitung) als auch die Kontextebene umfasst. Das Modell wird im Rahmen vertiefender Ausführungen zum berufsbiographischen Professionalisierungsansatz vorgestellt (2.).

Im vorliegenden Beitrag werden die Befunde unserer Studie mit Schweizer Studierenden und Berufseinsteigenden sowohl auf Typen- als auch auf Einzelfallebene dargelegt. Mit der Frage nach der Stabilität bzw. Wandlung von Orientierungsrahmen¹ werden wir zunächst die Typologien aus zwei Erhebungswellen (Ende Studium und 1,5 Jahre im Beruf) vorstellen (3.1). Anschließend zeigen wir an ausgewählten Fällen Veränderungen in Handlungsdimensionen über zwei berufsbiographische Phasen und interpretieren diese. (3.2). Wir schließen mit einer Zusammenfassung und einem Ausblick (4.).

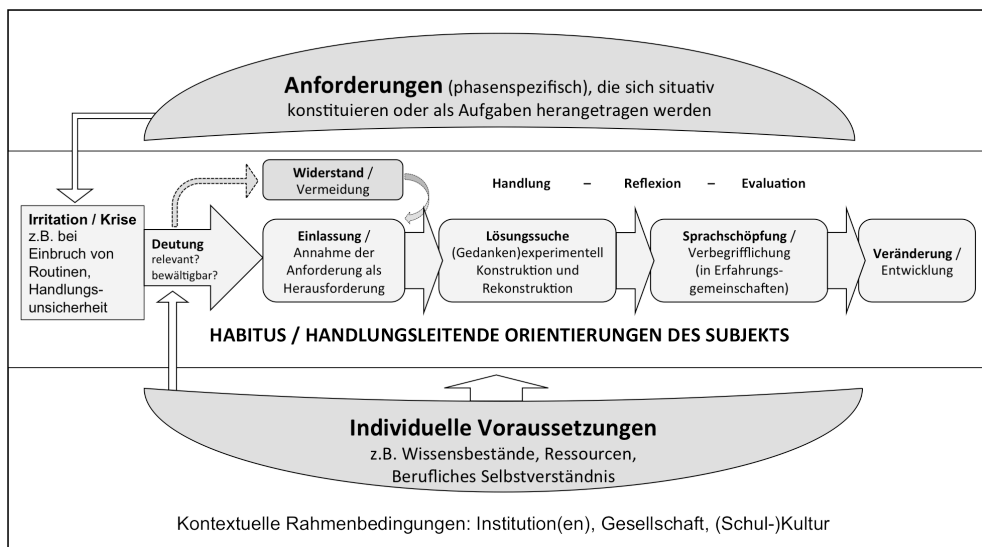
1 Mit dem Begriff des Orientierungsrahmens referieren wir auf den Habitus des Subjekts, wissend, dass wir in unserer Studie Orientierungen in einem begrenzten Ausschnitt betrachten. Aus diesem Grund wird im Weiteren von Handlungsdimensionen bzw. -orientierungen gesprochen. Mit Wandlungen schließen wir uns an v. Rosenberg (2014) an, der die Veränderung des Habitus in einer Dimension als Wandlung bezeichnet.

2 Professionalisierung aus berufsbiographischer Perspektive

Der berufsbiographische Professionalisierungsansatz geht davon aus, dass sich ein „professioneller Habitus im Rahmen der biographischen Prozesse insgesamt entwickelt und auf der Grundlage bisheriger (berufs-)biographischer Erfahrungen vollzieht“ (Bastian/Helsper 2000: 176). Wie Helsper (2018: 125f.) in seinen neueren Ausführungen zum Lehrerhabitus verdeutlicht, wird dieser bereits in Form von „zum Schülerhabitus passförmigen Lehrerorientierungen“ während der Schulzeit als „Schattenriss“ angelegt und im Verlauf der verschiedenen Phasen der Lehrer*innenbildung herausgebildet.

Auch die auf den Lehrer*innenberuf übertragene Entwicklungsaufgabentheorie nach Havighurst nimmt eine dynamische, berufsbiographische Entwicklungsperspektive ein (Keller-Schneider/Hericks 2011). Betrachtet wird die Aushandlung des Subjekts mit den sich ihm stellenden Anforderungen, denen es unter je spezifischen Rahmenbedingungen mit seinen individuellen Voraussetzungen und Erfahrungen begegnet. Ausgangspunkt für mögliche Lernprozesse und einen Wandel von Handlungsorientierungen bildet im Anschluss an struktur- und bildungstheoretische Ansätze die Krisenerfahrung. Gemeint ist nach Combe und Gebhard (2007: 48) eine Irritation, ein Gewahr-Werden des „Spannungszustands zwischen Nicht-Können und Können, zwischen Nicht-Wissen und Wissen, der Lernenergie auslösen kann“. Diese Irritation findet auf einer prä-reflexiven Ebene statt, muss von den Akteur*innen jedoch wahrgenommen werden, damit es zur Erkenntnis der „Art und Bestimmung des Problems“ (ebd.: 49) kommen kann. Abbildung 1 zeigt modellhaft Schritte der Lösung einer Erfahrungskrise (Combe 2015), die in die Gesamtstruktur von den Prozess begleitenden und strukturierenden Faktoren eingebettet wurden (Košinár 2014).

Abbildung 1: Modell der Anforderungsbearbeitung und Lösung einer Krise



Quelle: Košinár 2019

Gemäß dem Entwicklungsaufgabenkonzept werden Anforderungen an Akteur*innen herangezogen oder konstituieren sich situativ. Sie können im Fall des Verlusts von Handlungssicherheit oder bei fehlenden Routinen krisengenerierend sein. Anforderungen werden in ihrer Relevanz und Bewältigbarkeit auf der Grundlage der Selbsteinschätzung zur Verfügung stehender Ressourcen gedeutet. Ob eine Anforderung angenommen und bearbeitet wird (*Einlassung*) oder nicht (*Vermeidung*), liegt hierin begründet.

Der Prozess der Lösungssuche gestaltet sich gedankenexperimentell oder als Ausprobieren von Handlungsalternativen. Dabei rekurriert das Subjekt auf vorangegangene Erfahrungen und deren Evaluation und antizipiert die zukünftige Situation („rückgreifender Vorgriff“, Combe 2015: 59). Für einen persönlichkeitswirksamen Entwicklungsprozess ist eine Versprachlichung der neuen Erfahrung, z.B. im Dialog in Erfahrungsgemeinschaften, notwendig. Der Prozessverlauf des Erfahrungslernens wird durch den Habitus strukturiert, kann aber auch Wandlungs- und Transformationsprozesse innerhalb desselben auslösen.

3 Typologien und Fallanalysen im Längsschnitt

Für die Längsschnittstudie „Anforderungen Studierender in den Berufspraktischen Studien und im Berufseinstieg“² (PH FHNW 2014-2018) waren folgende Forschungsfragen leitend:

- Wie konstituieren sich Anforderungen für Studierende in den Berufspraktischen Studien und wie deuten und bearbeiten sie diese?
- Welche Bedeutung kommt hierbei den Rahmenbedingungen und anderen Akteuren*innen zu?
- Erweiterung um Befragung im Berufseinstieg: Wie stabil sind handlungsleitende Orientierungen, bzw. verändern sich diese nach dem Studium?
- Inwiefern weisen Wandlungen auf eine professionelle Entwicklung hin?

In der ersten Erhebungswelle wurden Primarschulstudierende nach Abschluss ihres letzten Praktikums³ (t1, n=25) mittels leitfadengestützter, narrationsgenerierender Interviews nach einprägsamen Situationen und Ereignissen aus ihren vier Praktika befragt und – wenn es sich um Krisenerfahrungen handelte – wie sie mit diesen umgegangen sind. Auch ihre Erfahrungen mit den Ausbilder*innen (Praxislehrperson, Mentor*in der PH), den Schüler*innen und dem Unterrichten waren Gegenstand der Erzählaufforderungen. Durch die Bereitschaft zur weiteren Beteiligung war es möglich, die Erhebung im Berufseinstieg weiterzuführen. Interviews aus einer Erhebungswelle nach 1,5 Jahren im Beruf bildeten die Basis für unsere Längsschnittuntersuchung t2 (n=12).

Das Datenmaterial wurde mit der Dokumentarischen Methode (z.B. Bohnsack 2014) analysiert, da wir davon ausgehen, dass Krisen als „Spannungszustand“ (Combe 2015) und Moment der Irritation für das Subjekt selbst nicht notwendigerweise explizierbar sind. In der Bewältigung (oder Vermeidung) der Krise werden implizite, inkorporierte Wissensbestände handlungsleitend, die mittels *reflektierender Interpretation* aus den Situationserzählungen

2 Das Projekt wurde von den Autorinnen sowie E. Schmid, N. Diebold und N. Bernhardsson-Laros durchgeführt. Die hier vorgestellten Befunde entspringen gemeinsamen Analysen.

3 Das Studium zur Schweizer Primarlehrperson (Klassen 1-6) umfasst einen dreijährigen Bachelor-Studiengang, dem sich sofort der Berufseinstieg anschließt.

rekonstruiert werden können. Im Fallvergleich und über Gegenhorizonte werden die Orientierungen in den für die Analyse zugrunde gelegten Handlungsdimensionen ausdifferenziert. Da unsere befragten Studierenden ihre vier mehrwöchigen Praktika jeweils in unterschiedlichen Schulkulturen, Milieus, Klassenstufen absolviert haben⁴ und im selben Ausbildungsabschnitt sind, haben wir uns für eine *mehrdimensionale sinngenetische Typenbildung* entschieden. Neben der zentralen Forschungsfrage nach dem Umgang mit Anforderungen wurden im Rahmen der ersten Fallkomparationen weitere *tertia comparationis* generiert. Es zeigte sich z.B., dass sich die Bedeutung des Kontextes und der Akteur*innen in den Praktika auf eine zentrale Bezugsfigur, die Praxislehrperson, reduzieren ließ. Für unsere Datenanalyse zu t1 waren folgende Vergleichsdimensionen leitend:

1. Bedeutung der Praktika im Rahmen des Studiums
2. Konstituierung und Bearbeitung von (krisenhaften) Anforderungen
3. Rolle/Adressierung der Praxislehrperson(en).

Die mehrdimensionale sinngenetische Typologie konnte mit 14 Fällen gesättigt werden. Bei Betrachtung der Interdependenzen der Vergleichsdimensionen erkannten wir, dass sich die Orientierungen in diesen über alle Fälle hinweg relational zueinander verhielten (Nohl 2013), wobei die *Bedeutung des Praktikums* als primäre Orientierung ausgemacht wurde (Košinár/Schmid 2017).

Für die Interviews mit den Berufseinsteigenden haben wir erzählgenerierende Fragen nach ihrem Erleben im Berufseinstieg, herausfordernden Situationen in und außerhalb des Unterrichts und nach der Zusammenarbeit im Kollegium und mit der Schulleitung gestellt.

Um Orientierungen im Längsschnitt auf Stabilität bzw. Wandlung (v. Rosenberg 2014) untersuchen zu können, wurden die Vergleichsdimensionen nur geringfügig phasenspezifisch modifiziert. Wie auch in der Studie von Leinhos et al. (2018: 180) dienten uns die in der ersten Erhebungswelle generierten Vergleichsdimensionen als „Strukturierungsmoment“ und „Vergleichsfolie“, ohne die Offenheit der Analyse einzuschränken. So erwies sich z.B. eine Differenzierung zwischen der Konstituierung der Anforderung und deren Bearbeitung zu t2 als ertragreich, da die Bearbeitung der Anforderungen in engem Bezug zur Wahrnehmung und Deutung der Rahmenbedingungen stand:

1. Bedeutung des Berufseinstiegs
2. Konstituierung von Anforderungen
3. Bearbeitung von (krisenhaften) Anforderungen
4. Bedeutung der Rahmenbedingungen (inkl. Akteur*innen).

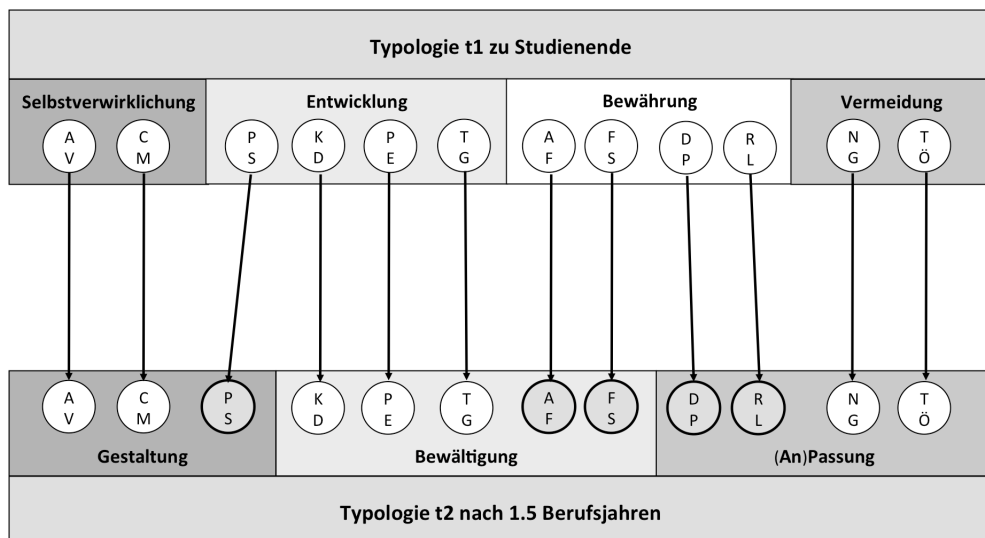
Auch wurden die Fälle von einem anderen Forscherteam rekonstruiert. Erst die Typologie wurde gemeinsam erstellt.

4 Die Bedeutung von Ausbildungsmilieus im Professionalisierungsprozess untersuchen wir aktuell im Rahmen unserer SNF-Studie (2017-2020), da Studierende im reakkreditierten Studiengang neu-erding ein Jahr in einer Partnerschule verbringen (Košinár/Leineweber/Schmid 2019).

3.1 Relationale Typologie im Längsschnitt

Wir haben bereits andernorts die Typologie von t1 ausführlicher vorgestellt (Košinár/Schmid/Diebold 2016, Košinár/Schmid 2017). An dieser Stelle können die Typologien nur in ihrer Strukturspezifität dargestellt werden. Wie wir in Abbildung 2 zeigen, ist es aufgrund der erkennbaren Stabilität der relationalen Typen über die beiden Erhebungswellen möglich, dies phasenübergreifend vorzunehmen. Bei den Typen *Selbstverwirklichung* und *Gestaltung*, *Entwicklung* und *Bearbeitung* sowie *Vermeidung* und *(An)Passung* findet sich eine jeweils idente Struktur, die nur berufsphasenspezifisch variiert. Der Typ *Bewährung* taucht nur im Studium auf; diese Fälle münden zu t2 in andere Typen ein (vgl. 3.2).

Abbildung 2: Typologien und Fallverläufe im Längsschnitt



Quelle: Eigene Abbildung

Im Folgenden werden die relationalen Typen im Längsschnitt in ihren Kernmerkmalen skizziert. Im Anschluss daran werden erkennbare Wandlungen an Einzelfällen nachgezeichnet.

3.1.1 Selbstverwirklichung und Gestaltung

Für den Typ *Selbstverwirklichung* hat das Praktikum die primäre Bedeutung, eigene Unterrichtsvorstellungen umzusetzen. In diesem Zusammenhang fungiert die Praxislehrperson als *Ermöglichende* oder *Verhindernde*. Die zentrale Anforderung dieses Typs liegt demnach darin, sich *Gestaltungsraum* zu erobern. Agiert die Praxislehrperson als Verhindernde werden Kämpfe diskursiv ausgestanden und nicht selten für sich entschieden. Es finden sich keine Hinweise auf selbstgesteckte Entwicklungsziele, vielmehr eine Überzeugung, den eigenen Weg autonom bestreiten zu können.

In Übereinstimmung mit diesen Orientierungen ist der Berufseinstieg für den Typ *Gestaltung* jene Phase, in der die eigenen Ideen zur Ausgestaltung der Berufstätigkeit verwirklicht werden. Das Erleben von Grenzen wird mit fehlenden Routinen einerseits (Selbstverortung als Noviz*in) und den schulischen Rahmenbedingungen andererseits begründet. Anforderungen konstituieren sich folglich dann, *wenn die Vorstellungen von einer idealen Unterrichtsgestaltung nicht realisiert werden können*. Liegen die Begrenzungen in den Rahmenbedingungen (z.B. Entscheidung der Schulleitung) begründet, versucht er sich Freiräume zu erkämpfen und „höflich Druck“ zu machen. Erfahrungsaufschichtung wird als Voraussetzung für weitere Gestaltungsfreiheit angestrebt und nicht mit dem Ziel der eigenen Professionalisierung verfolgt. Die Antizipation beruflicher Karriere (z.B. Schulleiter*in) wird mit dem Ziel der erweiterten Selbststeuerung verbunden.

3.1.2 Entwicklung und Bewältigung

Für den Typ *Entwicklung* ist das Praktikum ein Entwicklungsraum. An ihn herangetragene Anforderungen oder selbst gesteckte Entwicklungsziele werden *als Herausforderungen gedeutet* und weitgehend selbstständig, mit dem Ziel eigener Professionalisierung, bearbeitet. Die Praxislehrperson fungiert als *Beraterin* und *Expertin*, die im Bedarfsfall beigezogen wird.

In Entsprechung zu diesen Orientierungen verbindet der Typ *Bewältigung* sein Einfinden in den Beruf mit dem Ziel professioneller Entwicklung. Im Erleben der strukturellen Gegebenheiten des Feldes und der damit verbundenen Anforderungen wird ein *Bemühen um eine Balance zwischen vorhandenen Ressourcen und der bestmöglichen Bewältigung der Anforderungen* erkennbar. Die im Berufseinstieg wahrgenommene Autonomie wird als hohe *Verantwortung* empfunden, der es gilt, gerecht zu werden. Darüber hinaus werden vereinzelt *Innovationsphantasien* sichtbar, die jedoch in der beanspruchenden Berufseinstiegsphase nur im Ansatz realisiert werden können. Anregungen von Kolleg*innen werden kritisch reflektiert und auf Passung mit den eigenen Qualitätsansprüchen geprüft. Alle Fälle bewegen sich in einer intensiven Suchbewegung, die auf das Schüler*innenlernen sowie Unterrichts- und Schulentwicklung ausgerichtet ist.

3.1.3 Vermeidung und (An)Passung

Der Typ *Vermeidung* erlebt die Praktika als *Bewertungsraum*, in dem die Praxislehrperson als *Bewertungsinstanz* fungiert. Seine zentrale Anforderung ist die Vermeidung von Konflikten durch Anpassung an die an ihn gerichteten Erwartungen und die Erfüllung der ihm zugewiesenen Aufgaben. Entlastung wird nur in Abwesenheit der Praxislehrperson oder bei positivem Feedback empfunden. Eigene berufsbezogene Entwicklungsziele werden nicht entfaltet.

Übereinstimmend hierzu lassen sich auch beim Typ *(An)Passung* im Berufseinstieg Anpassungsbemühungen erkennen. Diese basieren auf einem *Bewusstsein des Andersseins*, das entweder als Gegenpositionierung zelebriert oder zu verbergen gesucht wird. Dies erfolgt z.B. über *Abgrenzungsbewegungen* von „engagierten Lehrpersonen“ und von den Regelkonformen. Die Lehrer*innenrolle wird für sich so definiert, dass ein Mindestmaß an Passung

erreicht ist und man sich die Legitimation gibt, weiter als Lehrperson zu arbeiten bei gleichzeitiger Wahrung von Authentizität. Damit lösen normative Vorstellungen vom Beruf die bisher erlebte Einschränkung im Praktikum durch Vorgaben der Praxislehrperson ab. In der Resonanz mit schulischen Akteuren*innen wird eine neue Form von (Selbst-)Verantwortung erlebt. Diese wird einerseits als willkommene Freiheit und andererseits als Fehlen von Sicherheiten empfunden. Dieses Spannungsfeld verführt zu einer Ambivalenz des Handelns, die ihren Ausdruck *zwischen der Einnahme einer Schülerhaltung einerseits und der Lehrpersonenrolle andererseits* findet. Rahmenbedingungen (z.B. Schüler*innenklientel) werden zur Begründung beigezogen, warum bestimmte Anforderungen nicht bearbeitet werden können.

3.2 Betrachtung ausgewählter Einzelfälle

Im Folgenden werden wir Wandlungen von Handlungsorientierungen an ausgewählten Fällen diskutieren, bei denen sich zwischen beiden Erhebungswellen ein Typenwechsel erkennen lässt. Wir wählen die Fälle Denise Perrin und Flora Steiger, die beide zu t1 dem *Bewährungstyp* zugeordnet wurden, der sich zu t2 aufgelöst hat, und die im Berufseinstieg in je unterschiedliche Typen einmünden.

Für den Bewährungstyp konstituiert sich das Praktikum als *Bewährungsraum*. Eignungszweifel bei gleichzeitig stark ausgeprägtem Berufswunsch befördern eine Ausrichtung an den Vorgaben der Praxislehrperson, die zur *Einschätzenden des Entwicklungsbedarfs* wird. Im Unterschied zum Entwicklungstyp werden Anforderungen und auftretende Schwierigkeiten nicht als Entwicklungschance gesehen, sondern als *Defizite*, die es bestmöglich mit Unterstützung der Praxislehrperson zu überwinden gilt.

Im Fall Perrin kommt aus Sicht der Studentin erschwerend hinzu, dass sie im französischen Schulsystem sozialisiert wurde und hierüber ihre Passung für den Primarlehrberuf in der Deutschschweiz anzweifelt. Diese Zweifel werden jedoch von ihrem Wunsch, den „Traumberuf“ ausleben zu dürfen, überlagert.

Denise Perrin: Ja, einfach (.) die (.) neuen Unterrichtsformen die ich nicht gekannt habe die neue Pädagogik die ich nicht gekannt hab das ganze Schweizer System ähm (.) dass man eben wirklich eine Klasse über mehrere Jahre hat, dass man mit ihnen singt und bastelt [...] so kleine Sachen, über die ich gedacht habe ja das kann ich eigentlich alles nicht und [...] Ähm (2) ja habe mich eigentlich sehr damit auseinandergesetzt (.) kann ich überhaupt vor einer Klasse stehen ähm (.) kommt das diesen Kindern zugute? (.) Ja. [...] die Zweifel sind eigentlich während dem ganzen Studium immer da gewesen, und darum habe ich zum Teil recht mit mir müssen kämpfen. Ähm (.) aber für mich ist es eigentlich auch nicht wirklich eine Option gewesen, das abzubrechen oder das gar nicht erst studieren. (2) Ja. (.) @(.).@.

Denise Perrin ist durchaus bereit, sich beruflichen Anforderungen zu stellen. Ihre Auseinandersetzung mit den zwei Schulsystemen erfährt dabei aber keinen erkennbaren Stellenwert, denn die Studentin orientiert sich stets am Entwicklungsbedarf, den ihr die Praxislehrperson rückmeldet. Sie bearbeitet die von der Praxislehrperson vorgegebenen Aufgaben so lange, bis sie ein positives Feedback erhält. Dieses überzeugt sie davon, sich entwickelt zu haben.

Denise Perrin: Mit dem (.) Herunterbrechen für die Zweitklässler, da habe ich sehr Mühe gehabt. Und die Lehrerin hat dann gesagt, ja, es sei nicht super (.) ich müsse da ein bisschen mehr schauen und ich habe es dann eigentlich selber gemerkt und habe dann irgendwann eine Lektion geplant

gehabt [...] und sie ist dann wirklich sehr zufrieden gewesen und ab dem Punkt hat sie mich dann eigentlich auch lassen machen weil sie gemerkt hat doch es kommt jetzt langsam und (.) hat mir gute Feedbacks immer gegeben und das hat mir eigentlich sehr geholfen wirklich dann mich weiterzuentwickeln und das Gefühl mit diesen Zweitklässlern zu bekommen.

Wie schon beim Entwicklungstyp finden wir beim *Bewährungstyp* eine *Einlassung* auf die sich ihm stellenden Anforderungen. Ihre bisweilen hohe Einsatzbereitschaft folgt jedoch stets der Orientierung, sich vor der Praxislehrperson zu bewähren und die Eignung für den Beruf bestätigt zu bekommen.

Zum Interviewzeitpunkt t2 ist Denise Perrin seit 1,5 Jahren im Beruf tätig. Hier haben wir ihre Orientierungen dem (*An-)*Passungstyp zugeordnet. Wie bereits ausgeführt, bewegen diesen Typus Fragen der Passung mit dem Beruf und dem Feld Schule, was an Perrins Orientierung im Studium anschließt. War dort die Praxislehrperson die zentrale Instanz der Eignungsprüfung, übernimmt im Berufseinstieg die Schulleitung diese Funktion.

Denise Perrin: Dann haben wir dieses [Mitarbeiter]Gespräch gehabt, und sie hat dann quasi (.) gefunden sie finde nicht dass das mein Traumberuf sei und (.) ja (.) das ist dann ein wenig heftig gewesen für mich (.) und ähm (1) dann hat sie gefunden (.) dass wir diese Mathestunde (.) wo sie immer kommt, weil sie gibt noch Förderunterricht bei mir (schluckt hörbar) dass wir die immer gemeinsam besprechen [...] Ich bin dann voll darauf eingegangen und habe gefunden ja (.) sehr gerne (.) eben ich wisse dass ich noch nicht perfekt (.) bin und ich bin (.) dankbar um jeden Tipp oder für jede Verbesserung [...] und dann irgendwann (1) haben wir dann plötzlich aufgehört ich glaube das ist (.) auch gut weil das heisst (.) ich habe mich auch ein wenig verbessert also (.) wenn sie es nicht mehr wirklich für nötig gehalten hat (.) das zu machen⁵.

Gleich zu Beginn ihrer Berufstätigkeit stellt die Schulleiterin Perrins Passung für den Beruf grundsätzlich infrage. Als Reaktion darauf passt sich die Berufseinsteigerin den an sie gestellten Anforderungen vordergründig an; sie baut vor der Schulleiterin das Bild von sich als veränderungsbereite Lehrperson auf („voll darauf eingegangen“). Ein konkretes eigenes Entwicklungsanliegen ist nicht erkennbar. Denise Perrin scheint lediglich der Autorität Rechnung zu tragen und nimmt, als die Schulleiterin das gemeinsame Besprechen beendet, an, sich ausreichend bewährt zu haben.

Bei Betrachtung ihres Verhältnisses zur Heilpädagogin, die stundenweise zur Unterstützung einzelner Kinder anwesend ist, wird eine Vermeidungstendenz erkennbar, die im Studium nicht sichtbar wurde. Für Denise Perrin fungiert die Heilpädagogin im Unterricht als „Retterin“ über die sie sich der Richtigkeit ihres Vorgehens versichert. Während sie das Unterstützungsangebot der Schulleiterin nur der Form halber annimmt, delegiert sie hier ihre Defizite an eine Kollegin, die weder die Funktion der Lehrperson noch der Beratenden innehat.

Denise Perrin: Sie @(.)@ sie ist ein wenig älter hat graue Haare und ich nenne sie immer meinen Engel mit grauen Haaren (.) es ist so (.) ja immer so ein wenig meine Retterin wenn ich unterrichte und irgendetwas kommt und ich weiss es nicht oder ich weiss nicht ob es stimmt (1) dann schaue ich immer sie an und dann nickt sie oder schüttelt den Kopf und dann weiss ich es immer [...]

5 Die Interviews wurden in Schweizer Mundart geführt und für die Analyse auf Standardsprache transkribiert.

oder (1) eben wenn sie merkt dass ich bei einer Erklärung irgendwo stecken bleibe oder dass irgendetwas besser wäre dann schaltet sie sich auch ein.

Anders als gegenüber der Schulleiterin, die über ihre weitere Anstellung entscheidet, offenbart sich Denise Perrin gegenüber der Heilpädagogin als Hilfs- und Unterstützungsbedürftige. Diese Inanspruchnahme hinterfragt die Berufseinsteigerin nicht.

Denise Perrin weist unserer Interpretation nach eine Wandlung ihres Orientierungsrahmens in Bezug auf die Handlungsdimension *Bearbeitung von Anforderungen* auf, während homolog zu t1 sowohl der Berufseinstieg als auch das Praktikum als *Bewährungsraum* fungieren. Im Berufseinstieg reagiert Perrin in Form von Anpassungsleistungen, wenn es ihr strategisch notwendig erscheint. Die Funktion der Praxislehrperson wird zu t2 durch die Schulleitung (als kritisch-bestrafende Instanz) und die Heilpädagogin (als Retterin) ersetzt. Anders als noch im Studium erkennbar, findet keine reflexive Auseinandersetzung mit ihrer beruflichen Entwicklung statt. Denise Perrin stellt ihr hilfsbedürftiges Verhalten als verberuflichte Lehrperson nicht infrage, sondern erhebt den Anspruch nach Unterstützung und Begleitung, jedoch ohne Bezugnahme auf konkrete Entwicklungsziele. Wir erkennen hier eine Deprofessionalisierung, setzt man voraus, dass Professionalität eine „reflexive selbstbezügliche Haltung der Auseinandersetzung mit dem Eigenen und dem eigenen Fremden“ (Helsper 2018: 129) bedingt, aus der heraus „eigene ideale Ziele, normative Entwürfe und Orientierungen“ (ebd.) relativiert und kritisch geprüft werden. Es scheint, als habe Denise Perrin auch im Berufseinstieg die Fremderwartungsorientierung (Košinár 2014) nicht verlassen und keine Selbstverantwortung für ihr berufliches Handeln übernommen.

Als zweites Beispiel ziehen wir den Fall Flora Steiger heran. Auch sie orientiert sich zu t1 an den Vorgaben der Praxislehrperson und hinterfragt deren Funktion nicht.

Flora Steiger: Also mich so zu entfalten in dem Schulzimmer und mich zu getrauen einfach so zu machen wie ich denke ist mir dort sehr schwer gefallen, weil ich nicht aufgefordert worden bin (.).

Entsprechend dem *Bewährungstyp* wird die Praxislehrperson als Referenz herangezogen. Diese steckt ihren Handlungsraum ab, sodass eine Entfaltung eigener Ideen für Flora Steiger nur nach Aufforderung möglich zu sein scheint. Der versagte Wunsch etwas auszuprobieren, weist, anders als im Fall Perrin, auf ein gewisses Potenzial hin, sich kritisch mit der Begrenzung auseinanderzusetzen und Neues entsprechend eigener Vorstellungen ausprobieren zu wollen („einfach so zu machen wie ich denke“).

Auch bei Flora Steiger fungieren ihre Praxislehrpersonen als Passung-Einschätzende. Deren Bestätigung gehört für sie zu den nachhaltigen positiven Erlebnissen aus ihren Praktika.

Flora Steiger: [...] dass ich (.) bestätigt worden bin in all diesen vier Praktika (.) dass ich auf dem richtigen Weg bin und ich (.) eigentlich bei allen vier (.) Praktika extrem tolle Praxislehrpersonen gehabt habe (.) [...] Leute gehabt habe die mich sehr gut haben können unterstützen in dem was ich gut kann und meine Schwächen mir aufzeigen und (.) dort habe ich sicher enorm profitiert.

Ihre Berufstätigkeit hat Flora Steiger zunächst mit einem Teilpensum als Stellvertretung aufgenommen. Anders als im Praktikum wird hier der eingeschränkte Entscheidungsraum, den

sie gegenüber der Klassenlehrerin hat, als selbst gewählter Schutz eigener Ressourcen begründet. Rückblickend hat sich diese Entscheidung für sie bewährt.

Flora Steiger: Der Einstieg ist eigentlich sehr geglückt ich habe viel verschiedene Eindrücke gewinnen können (.) habe nicht gerade mit einer eigenen Klasse angefangen aber das ist auch das gewesen wo ich nicht haben wollte weil ich ein wenig Schiss gehabt habe davor eine eigene Klasse zu haben und die führen zu müssen und (2) ja nicht habe wollen irgendwie ein Stück weit auch versagen weil es hängt ja dann an mir die 100 Prozent hier zu stehen und zu liefern (.) und (.) von dem her habe ich denke ich eine gute Wahl getroffen so Teilzeit einzusteigen oder einfach mit dieser Sicherheit zu sagen hey es ist nur eine Stellvertretung ich bin in einem halben Jahr wieder weg °ja°.

Anders als während ihrer Praktika setzt Flora Steiger den primären Referenzrahmen für ihre weitere berufliche Entwicklung nun selbst. Sie zeigt einen verantwortlichen reflexiven Umgang mit ihren Ressourcen, mithilfe dessen sie sich behutsam in den Beruf hineinentwickeln kann. In diesem Rahmen können didaktische Fragen Relevanz erhalten und zu Entwicklungsthemen werden, was dem *Bewältigungstyp* entspricht.

Flora Steiger: Ich möchte möglichst viel hinausgehen mit den Kindern (.) und erleben (.) und Sachen sehen und erfahren und nicht einfach im Schulzimmer zu sitzen vor einem Blatt und das müssen lösen [...] möglichst viel wo die Kinder können (2) direkt handeln und handelnd erfahren [...] nicht stur an einem Lehrmittel (.) eine Seite nach der anderen durcharbeiten das macht mich wahnsinnig so Zeug (.) und auch wenn es vorgegeben ist was man alles sollte schaffen und so weiter was man alles sollte thematisieren mit den Kindern ich glaube ich man muss sich einfach getrauen (2) das nicht genau so zu machen sondern vielleicht auch einen anderen Weg zu finden den Kindern das beizubringen (.) und das ist so (.) meine Grundidee (.) ich weiss nicht ob ich das immer schaffe aber ich möchte eigentlich so arbeiten mit ihnen.

Das Zitat verdeutlicht, dass Flora Steiger am Anfang dieser Auseinandersetzung steht und alternative Handlungsentwürfe erst antizipiert. Dennoch lässt sich hierüber eine *Wandlung in Bezug auf ihren auf Rahmenbedingungen und Autoritäten bezogenen Orientierungsrahmen* erkennen: Anders als im Studium werden für Flora Steiger eigene pädagogischen Orientierungen handlungsleitend und sie setzt sich kritisch mit den Vorgaben auseinander. Die Entwicklung eigener Handlungsformen und das Loslösen von Normen sind der Prozess, in dem sich die Berufseinsteigerin zum Zeitpunkt von t2 bewegt. Wir erkennen in ihrer „Relativierung und Geltungsüberprüfung“ (Helsper 2018: 129) bestehender Normen die Entwicklung eines wissenschaftlich-reflexiven Habitus. Ihre Ressourcenorientierung weist auf die Bearbeitung der Entwicklungsaufgabe *Rollenfindung* hin und ihre Auseinandersetzung mit einer schülerorientierten Pädagogik auf die Entwicklungsaufgaben *Anerkennung* und *Vermittlung* (Keller-Schneider/Hericks 2011).

4 Zusammenfassung und Ausblick

Wie unsere Ausführungen zeigen, weisen die Orientierungsrahmen zwischen Studienende und 1,5 Jahren Berufstätigkeit in unserer Studie eine hohe Stabilität auf: Die meisten Fälle

münden in strukturidenten Typen ein. Zwar zeigen die Orientierungen in den Handlungsdimensionen phasenspezifische Unterschiede, aber bzgl. ihrer Deutungs- und Handlungspraxis verbleiben die Typen im selben Habitus. Nur bei Fällen, die im Studium dem Typ *Bewährung* zugeordnet wurden, werden zwei Veränderungsmöglichkeiten erkennbar: Mit dem Berufseinstieg zeichnet sich entweder eine Wandlung hin zur (*An*)*Passung* an das schulische Feld und an die vorgegebenen Rahmenbedingungen ab oder eine Wandlung hin zu einer an der Entwicklung des Feldes und der eigenen Professionalität ausgerichteten Orientierung (*Bewältigung*).

Es kann also resümiert werden, dass nicht allein der von Bewährungsdruck befreite Kontext für eine Wandlung von Handlungsdimensionen herangezogen werden kann. Vielmehr scheint sich im *Professionalisierungsverständnis*, in das auch Vorstellungen beruflicher Professionalität eingelagert sind, eine für die Lehrer*innenbildung relevante Orientierung abzuzeichnen, die einen Hinweis auf die Differenz von Entwicklungsverläufen anbieten kann (Košinár 2014). Die hier vorgestellten relationalen Typen verdeutlichen dies: In der primären Orientierung *Bedeutung des Praktikums* bzw. *des Berufseinstiegs* ist auch der Umgang mit beruflichen Anforderungen und Rahmenbedingungen angelegt. Die Modi der *Einlassung* bzw. *Vermeidung* sind kennzeichnend und weisen dafür, ob ein „professioneller Lehrerhabitus“ (Helsper 2018: 128) entwickelt wird oder nicht (Košinár/Laros 2018). Wie die Fallbeispiele zeigen, entdeckt Denise Perrin einen Weg, sich im Beruf zurecht zu finden, lässt sich jedoch – anders als noch zu t1 – nicht mehr auf Entwicklungsthemen ein, sondern versucht Anforderungen durch vermeintliche Bearbeitung bzw. Delegation an die Heilpädagogin zu vermeiden. Wie das Anlegen an Kategorien von Professionalität gezeigt hat, lässt sich eine deutliche Differenz zwischen beiden Fällen erkennen, die prognostische Kraft besitzen könnte.

Kritisch muss angemerkt werden, dass die Befragungszeiträume in der vorliegenden Studie nur zwei Jahre auseinanderliegen und sich Studierende zu t1 bereits kurz vor ihrem Eintritt in den Beruf befinden. Die Befunde zur Stabilität von Orientierungen zu Ausbildungs-ende bzw. im Berufseinstieg befindlicher Lehrpersonen schließen an andere Studien an (Hericks et al. 2018, Košinár 2019). Sie sind ein Hinweis darauf, dass diese berufsbiographische Phase aufgrund hoher Beanspruchung im Berufsalltag zu wenig Durchlässigkeit und kritische Reflexivität zulässt, durch die Transformationsprozesse angestoßen werden könnten. Dies gilt es jedoch noch weiter zu prüfen.

Wie wir jedoch in unserem aktuellen SNF-Projekt (PH FHNW 2017-2020) erkennen können, werden in einem Längsschnitt, der den gesamten Studienverlauf und somit den Einstieg ins Studium und Erhebungen im Anschluss an jede Praxisphase umfasst, Prozesse der Herausbildung eines Lehrerhabitus, mögliche Wandlungen oder Ausschärfungen pädagogischer Orientierungen in viel dynamischerer Form erkennbar. Im ausstehenden Vergleich der Daten zum Studienende beider Untersuchungen wird es zudem möglich sein, phasentypische Orientierungen zu überprüfen. Eine Typologie lehrberuflicher Berufsphasen zu erstellen, erscheint angebracht und durch die angereicherte Forschungslage demnächst möglich.

Literatur

- Bastian, Johannes/Helsper, Werner (2000): Professionalisierung im Lehrerberuf – Bilanzierung und Perspektiven. In: Bastian, Johannes/Helsper, Werner/Reh, Sabine/Schelle, Carla (Hrsg.): Professionalisierung im Lehrerberuf. Von der Kritik der Lehrerrolle zur pädagogischen Professionalität. Opladen: Leske & Budrich, S. 167-192.
- Bohnsack, Ralf (2014): Habitus, Norm und Identität. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung. Wiesbaden: Springer VS, S. 33-55.
- Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora F./Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.) (2018): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich.
- Bressler, Christoph/Rotter, Carolin (2018): Die zwei Seiten des (Lehrpersonen-)Habitus – Praxeologisch-wissenssoziologische Überlegungen zur Erweiterung der Forschung zum Lehrpersonenhabitus. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 53-63.
- Combe, Arno (2015): Dialog und Verstehen im Unterricht. Lernen im Raum von Phantasie und Erfahrung. In: Gebhard, Ulrich (Hrsg.): Sinn im Dialog. Zur Möglichkeit sinnkonstituierender Lernprozesse im Fachunterricht. Wiesbaden: Springer VS, S. 51-66.
- Combe, Arno/Gebhard, Ulrich (2007): Sinn und Erfahrung. Zum Verständnis fachlicher Lernprozesse in der Schule. Weinheim: Barbara Budrich.
- El-Mafaalani, Aladin (2012): Bildungsaufsteigerinnen aus benachteiligten Milieus. Habitustransformation und soziale Mobilität bei Einheimischen und Türkeistämmigen. Heidelberg: Springer VS.
- Gibson, Anja/Helsper, Werner (2018): Passungstypologie von individuellen und institutionellen Schülerhabitus. Eine mehrbenenanalytische, relationale Typenbildung. In: Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora F./Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, S. 151-169.
- Helsper, Werner (2018): Lehrerhabitus. In: Paseka, Angelika/Keller-Schneider, Manuela/Combe, Arno (Hrsg.): Ungewissheit als Herausforderung für pädagogisches Handeln. Heidelberg: Springer VS, S. 105-140.
- Hericks, Uwe/Rauschenberg, Anna/Sotzek, Julia/Wittek, Doris/Keller-Schneider, Manuela (2018): Lehrerinnen und Lehrer im Berufseinstieg. Eine mehrdimensionale Typenbildung zu Spannungsfeldern zwischen Habitus und Norm. In: Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora F./Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, S. 51-67.
- Hinzke, Jan-Hendrik (2018): Typen krisenhafter Spannungen zwischen Normen und Orientierungsrahmen. Methode Reflexionen zu einer Studie über Lehrerkrisen im Berufsalltag. In: Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora F./Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen. Opladen: Barbara Budrich, S. 68-82.
- Keller-Schneider, Manuela/Hericks, Uwe (2011): Beanspruchung, Professionalisierung und Entwicklungsaufgaben im Berufseinstieg von Lehrerinnen und Lehrern. In: Journal für Lehrerinnenbildung, 11, 1, S. 20-31.

- Košinár, Julia (2019): Habitustransformation, Wandel oder kontextinduzierte Veränderung von Handlungsorientierungen? Ein dokumentarischer Längsschnitt über Referendariat und Berufseinstieg. In: Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 235-259.
- Košinár, Julia (2014): Professionalisierungsverläufe in der Lehrerausbildung. Anforderungsbearbeitung und Kompetenzentwicklung im Referendariat. Weinheim: Barbara Budrich.
- Košinár, Julia/Leineweber, Sabine/Schmid, Emanuel (2019): Zwischen Innovation und Bewahrung: Das Ausbildungsverständnis von Praxislehrpersonen an Partnerschulen. In: Košinár, Julia/Gröschner, Alexander/Weyland, Ulrike (Hrsg.): *Langzeitpraktika als Lernräume. Historische Bezüge, Konzeptionen und Forschungsbefunde*. Münster: Waxmann, S. 189-205.
- Košinár, Julia/Laros, Anna (2018): Zwischen Einlassung und Vermeidung. Studentische Orientierungen im Umgang mit lehrberuflichen Anforderungen im Spiegel von Professionalität. In: Leonhard, Tobias/Košinár, Julia/Reintjes, Christian (Hrsg.): *Praktiken und Orientierungen in der Lehrerbildung. Potenziale und Grenzen der Professionalisierung*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt, S. 157-174.
- Košinár, Julia/Schmid, Emanuel (2017): Die Rolle der Praxislehrperson aus Studierendensicht – Rekonstruktionen von Praxiserfahrungen. In: *Beiträge zur Lehrerbildung*, 35, 3, S. 59-471.
- Košinár, Julia/Schmid, Emanuel/Diebold, Nicole (2016): Anforderungswahrnehmung und -bearbeitung Studierender in den Berufspraktischen Studien. In: Košinár, Julia/Leineweber, Sabine/Schmid, Emanuel (Hrsg.): *Professionalisierungsprozesse angehender Lehrpersonen in den berufspraktischen Studien*. Münster: Waxmann, S. 139-154.
- Kramer, Rolf-Torsten (2013): Habituswandel im Spiegel von „Krise“ und „Bewährung“. Strukturtheoretische Überlegungen zu einer dokumentarischen Längsschnittforschung. In: *Zeitschrift für Qualitative Forschung*, 14, 1, S. 13-32.
- Kramer, Rolf-Torsten/Pallesen, Hilke (Hrsg.) (2019): *Lehrerhabitus. Theoretische und empirische Beiträge zu einer Praxeologie des Lehrerberufs*. Bad Heilbrunn: Klinkhardt.
- Leinhos, Patrick/Kessler, Catharina I./Krüger, Heinz-Hermann (2018): Relationale Typenbildung im Längsschnitt. Methodologische und forschungspraktische Überlegungen aus einer Studie zu dualen Bildungswegen. In: Bohnsack, Ralf/Hoffmann, Nora F./Nentwig-Gesemann, Iris (Hrsg.): *Typenbildung und Dokumentarische Methode. Forschungspraxis und methodologische Grundlagen*. Opladen: Barbara Budrich, S. 170-189.
- Leonhard, Tobias/Lüthi, Katharina/Betschart, Benjamin/Bühler, Thomas (in Druck): Bewährung im Normengewitter. Zur Adressierung Studierender im Praktikumsbesuch. In: *Zeitschrift für interpretative Schul- und Unterrichtsforschung*, 8.
- Nohl, Arnd-Michael (2013): *Relationale Typenbildung und Mehrebenenvergleich. Neue Wege der dokumentarischen Methode*. Wiesbaden: Springer VS.
- Rosenberg, Florian von (2014): Schülerhabitus und Habitustransformation. Peergroups als Potentiale für Bildungsprozesse. In: Helsper, Werner/Kramer, Rolf-Torsten/Thiersch, Sven (Hrsg.): *Schülerhabitus. Theoretische und empirische Analysen zum Bourdieuschen Theorem der kulturellen Passung*. Wiesbaden: Springer VS, S. 274-290.